LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN: les premières années

Étude

rédigée par W.H.O. Schmidt, Ph.D.

pour

Early Childhood Services

Alberta Education

Edmonton, le 15 juillet 1984

Traduction
1986

Early Childhood Services

Alberta
EDUCATION


A MARI
USQUE
AD MARE

LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN: les premières années

Table des matières

Page

Page

Page

LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN: LES PREMIÈRES ANNÉES

I. Changements de perspectives et interprétations courantes

développement de l'enfant = développement humain

Lorsque nous parlons du développement de l'enfant, qu'il s'agisse de la petite enfance, de l'enfance ou de l'adolescence, nous parlons d'un segment ou d'un aspect du développement humain: nous envisageons le développement de l'être humain, dans une période limitée de la vie qui elle, s'étend de la naissance à la mort; nous considérons également le développement en tant qu'être humain, en relation avec d'autres êtres humains et faisant partie d'une société et d'une culture déterminées dans lesquelles ils sont nés. Par conséquent, des questions plus vastes telles que: ce que signifie être un être humain plutôt qu'un simple organisme biologique; ce que signifie faire partie d'une famille, d'une collectivité, d'une société et d'une culture déterminées — sont toujours laissées à l'arrière-plan. Ces questions influencent nos observations des enfants et déterminent ce qui, à nos yeux, revêt de l'importance, et ce qui nous échappe.

définition de «courantes»

Lorsque nous parlons de la pensée et des recherches «courantes» au niveau du développement de l'enfant, nous ne devons pas nous limiter aux détails des recherches effectuées, mais nous devons analyser le contexte plus vaste qui donne une orientation à la recherche. Il faut éviter de donner au terme «courantes» un sens trop restreint. Les idées ne changent pas du jour au lendemain. Pour ce qui est du développement des enfants, des notions récentes et anciennes se côtoient, ce qui souvent laisse entrevoir des contradictions non résolues. Cela prendra peut-être très longtemps pour que nous soyons en mesure d'identifier toutes les ramifications des nouvelles idées et des nouvelles observations et de pouvoir juger si les idées nouvelles, le sont vraiment. Le recours au terme «courantes», dans ce contexte, ne renvoie pas aux deux ou cinq dernières années, mais plutôt à vingt-cinq ans ou plus. Pour saisir «l'orientation» de la recherche sur le développement de l'enfant, nous avons besoin de prendre du recul par rapport aux con-

naissances actuelles et de réexaminer les connaissances antérieures ainsi que de nous projeter dans le futur.

L'année 1959, comme point de départ, semble tout indiquée. En effet, cette année-là, O.G. Brim publia un livre (1) qui donne une description générale de l'éducation des parents aux États-Unis jusqu'à cette période. Le terme, éducation des parents, signifie une éducation qui devait leur permettre de promouvoir le développement optimal de leurs propres enfants.

santé physique

Au cours des quarante premières années de ce siècle, l'accent était mis principalement sur la protection du bien-être physique des enfants. Cela est compréhensible, compte tenu du taux élevé de mortalité des nouveau-nés et des jeunes enfants au début du siècle.

santé mentale

Dans la période d'après-guerre, c'est-à-dire entre 1945 (fin de la Seconde Guerre mondiale) et 1959, une autre préoccupation majeure émergea, à savoir la promotion de l'hygiène mentale. Il fallait aider non seulement les parents à être bien informés sur la croissance physique et la santé des jeunes enfants, mais aussi leur apprendre à préserver l'hygiène mentale de leur enfant. De même que la santé physique se définissait comme l'absence de maladie ou de déficience physique, ainsi la santé mentale était perçue comme l'absence de troubles et de maladie mentale ou de déficience débilitante. Les parents devaient prendre conscience des causes et des conséquences de conflits émotifs graves, du repliement et de l'agressivité, du comportement anti-social (délinquence), de l'insubordination et de l'inadaptation. Ils devaient également apprendre à aider leurs enfants à s'adapter. Des organismes tels que les garderies et les pré-maternelles furent fortement influencés par le courant d'idées de l'époque, qui mettait fortement l'accent sur la santé mentale.

À cette époque, on se désintéressait d'une manière frappante de l'aspect intellectuel (cognitif) du développement de l'enfant. De fait,

le développement global de l'enfant

aptitudes pour entrer à l'école

il semblait, à cette époque, que celui-ci incombait totalement à l'enseignement académique. Aussi, la meilleure préparation à l'entrée scolaire consistait à s'assurer que les enfants étaient heureux et en bonne santé mentale. Les écoles pré-maternelles qui étaient fréquentées par les enfants d'âge pré-scolaire appartenant aux classes moyennes, devaient favoriser le développement global de l'enfant en insistant particulièrement sur le développement affectif et social. En général, la préoccupation majeure avait trait aux «aptitudes pour entrer à l'école» et l'on mettait en garde les parents contre le danger d'exposer trop tôt les enfants aux exigences de l'apprentissage formel de l'école traditionnelle.

le développement intellectuel

À l'époque où Brim termina son livre, l'orientation de la recherche en matière de développement de l'enfant changeait. L'accent croissait sur le développement intellectuel de l'enfant et plus particulièrement sur la manière dont se transforme et évolue sa pensée lorsqu'il atteint l'âge adulte. Ces questions devinrent pour de nombreux chercheurs, le principal centre d'intérêt de la recherche. Le nom du grand psychologue suisse, Jean Piaget (1896-1979) est étroitement associé à cette nouvelle orientation. Piaget entreprit ses vastes travaux sur le développement cognitif de l'enfant au début des années 1920. Ses premiers travaux, qui furent rapidement traduits en anglais, suscitèrent l'intérêt en Amérique du Nord mais ce renouveau fut de courte durée et fut vite négligé. Ce n'est que vers la fin des années 1950 et presque soudainement, que les idées de Piaget prirent un essor important en Amérique du Nord. Ce n'est pas par pur hasard que cet essor correspond au début de l'âge spatial, tandis que le lancement du Spoutnik soviétique semblait sous-entendre la supériorité du système de l'éducation soviétique quant à la formation des scientifiques et des ingénieurs. La critique des écoles qui suivit s'adressait au manque de défi intellectuel du système scolaire (2). Les travaux de Piaget sur le développement cognitif des enfants de la naissance à l'âge adulte semblèrent alors de grande importance aux éducateurs qui voulaient comprendre la nature de la pensée de l'enfant à différents stades ainsi que les conditions indispensables à l'acquisition de connaissances et au développement intellectuel optimum.

la continuité du développement intellectuel

Au niveau pré-scolaire, les éducateurs furent particulièrement attirés par la théorie de Piaget et par sa description du développement cognitif de l'enfant, ceci probablement en raison de deux aspects de sa théorie. En premier lieu, elle faisait ressortir la relation entre les toutes premières actions (apparemment insignifiantes) du tout-petit et celles du jeune enfant et les formes de la pensée qui se développent ultérieurement. Cette théorie permettait donc aux parents et aux éducateurs de saisir ce qu'il fallait observer spécifiquement chez les tout-petits (de la naissance à deux ans: le stade sensori-moteur) et enfants d'âge pré-scolaire (de deux à sept ans: le stade pré-opératoire), s'ils désiraient procurer un environnement favorable au développement cognitif optimal. En second lieu, cette théorie met l'accent sur l'importance de la participation active de l'enfant et sur ses expériences diverses qui sont à la base du développement cognitif. Selon Piaget, la transformation et l'évolution de la pensée se produisent «spontanément» chez l'enfant grâce à ses propres activités et n'est pas le résultat de l'enseignement formel.(3) Elle excluait donc l'enseignement formel pour les jeunes enfants. C'est ainsi que les idées de Piaget vinrent renforcer une tradition déjà établie dans la plupart des pré-maternelles fréquentées par les enfants des classes moyennes, avant les années 1960, à savoir l'idée que l'enfant a besoin d'un milieu favorable pour se développer, mais qu'il n'est pas nécessaire de lui enseigner formellement ou de le «pousser». Toutefois, une nouvelle préoccupation apparut: il fallait créer un milieu qui enrichissait et stimulait les expériences des enfants de façon à susciter le développement intellectuel.

la participation active de l'enfant à son propre développement

l'importance du milieu pour le développement intellectuel

Mais qu'en est-il du développement cognitif des enfants vivant dans un milieu qui offre peu de stimulants intellectuels? Au début des années 1960, les éducateurs et les hommes politiques s'inquiétèrent des échecs scolaires et du taux élevé de «déficience» mentale chez les enfants provenant de régions économiquement pauvres, des minorités, et des collectivités généralement défavorisées. Puisque la théorie de Piaget affirme que le développement cognitif dépend de l'interaction avec le milieu et puisque, selon Piaget, le développement cognitif dès le jeune âge doit mener par étapes et stades à séquences «invariantes», à la pensée plus complexe («structures cognitives»), il s'avérait donc pos-

programmes d'enrichissement de l'environnement des enfants défavorisés

sible d'aller dans ces communautés et de procurer aux enfants, dès la plus tendre enfance, des expériences pouvant accélérer leur développement intellectuel. Ceci paraissait être une solution raisonnable bien que Piaget lui-même n'était pas en faveur de tentatives visant à accélérer le développement cognitif. Quelques programmes ont été spécialement mis sur pied à l'intention des enfants provenant de milieux défavorisés. Ils furent étiquetés de différentes façons: programmes d'enseignement compensatoire, «head start program», programmes d'intervention, ou simplement programmes du développement de l'enfant.

les programmes d'intervention

Parmi les programmes d'intervention plus audacieux, plusieurs utilisèrent la théorie de Piaget pour la planification d'expériences et de buts à atteindre destinés aux tout-petits et aux jeunes enfants. Au nombre des programmes de recherche les plus ambitieux en Amérique du Nord, figurent ceux de Weikart au Michigan, qui utilisa la théorie de Piaget de manière approfondie.(4) Il conçut, non pas un seul, mais une série de programmes pour les très jeunes enfants et les enfants d'âge pré-scolaire afin de pouvoir comparer d'autres manières de travailler avec eux. Il nota le progrès des enfants pendant le programme et suivit leur progrès au niveau élémentaire et secondaire. Le but d'une telle recherche était de démontrer aux gouvernements et aux hommes politiques que même sur le plan financier (sans compter le plan humain), les dépenses considérables au cours des années pré-scolaires entraînaient des frais moins élevés au cours des années de scolarité, étant donné la diminution de services coûteux de l'orthopédagogie. Il fournit des preuves indiscutables pour appuyer sa théorie. En comparant d'autres formes de travail avec les enfants, le fait saillant fut que les meilleurs résultats étaient obtenus lorsque l'on donnait aux parents un rôle très actif et leur permettait d'entrer en interaction avec leurs enfants d'âge pré-scolaire. La nature de la collaboration entre le «spécialiste» et les parents était déterminante.

la coopération entre «spécialistes» et parents

le développement sensoriel et intellectuel

On ne peut prétendre que les idées fondamentales des programmes pré-scolaires furent toutes inspirées par Piaget. L'intérêt manifesté pour le développement cognitif incita également à la redécouverte des textes

pédagogiques de Maria Montessori (1870-1952), qui développa ses idées en se basant sur la relation entre la formation des sens et le développement intellectuel, alors qu'elle travaillait comme médecin auprès des enfants d'un milieu ouvrier très pauvre de Naples. Les idées de Montessori sont en harmonie avec la pensée de Piaget. En fait, le premier livre de Piaget décrit la recherche effectuée au jardin d'enfants Montessori, attaché à l'Institut de Genève où Piaget obtint un poste de professeur (5).

l'importance du langage et des origines sociales pour le développement cognitif

Vers 1960, Basil Bernstein, sociologue en éducation à Londres, Angleterre, eut une inspiration d'un autre genre. Il n'insista pas seulement sur l'importance du langage dans le développement intellectuel de l'enfant mais également sur l'importance du contexte social dans lequel s'acquiert et évolue le langage. Pour appuyer sa théorie, il fournit des exemples pédagogiques de la portée et des limites du langage utilisé par des enfants provenant de classes sociales défavorisées (6).

le psychologue généticien ou psychologue de l'enfant

Bien entendu, Piaget aussi se réfère au langage et à l'importance du milieu, mais il le fait habituellement d'une manière assez vague. Ce dont nous devons nous rendre compte, c'est que Piaget ne s'est pas préoccupé de questions concernant les différences individuelles entre les enfants, pas plus que des différences socio-culturelles à moins que ces différences n'influent sur le rythme du développement. Piaget ne s'intéresse pas à l'enfant en tant qu'individu unique, vivant dans un monde réel. Il ne se considérait pas comme un psychologue d'enfant, mais comme psychologue généticien et épistomologue généticien s'intéressant à la manière dont les structures de la pensée caractéristique du logicien, mathématicien et scientiste adulte, se «construisent» graduellement chez l'enfant au cours de son développement. Par conséquent, c'est une préoccupation unilatérale au niveau du développement de l'enfant, s'intéressant davantage à l'enfant en tant que «penseur» et aux caractéristiques formelles de cette pensée, plutôt qu'à l'enfant en tant que personne évoluant dans une société, une culture, un endroit et un moment donnés. Tous ceux qui travaillent auprès des enfants à titre d'éducateurs, psychologues d'enfants ou psychologues cliniciens

constatent que l'importance attribuée à l'universalité et l'invariabilité des séquences et des stades du développement cognitif peut facilement restreindre leur optique et ainsi les empêcher d'entrevoir et de porter leur attention sur les aspects du comportement et des expériences de la vie de l'enfant qui n'entrent pas dans le cadre conceptuel piagétien.

Smedslund, un psychologue suédois renommé qui passa quelque temps à Genève et poursuivit des recherches dans la perspective piagétienne durant de nombreuses années, décrivit sa propre expérience en psychologie appliquée. Essayant de comprendre et d'aider les enfants, il se mit graduellement à réévaluer bon nombre de principes piagétiens. Il écrit:

l'enfant réel dans son expérience de vie totale

> En travaillant avec les enfants pendant ma période piagétienne, je me sentais contraint à être détaché, unilatéralement cognitif et entièrement concentré sur certains aspects abstraits de la performance. Ce qui m'importait alors c'étaient les structures logiques formelles plutôt que l'enfant réel, vivant ses expériences de vie totale (7).

De nombreux psychologues et éducateurs partagent les commentaires de Smedslund. En recherche fondamentale concernant le développement, un certain nombre de chercheurs bien connus ont changé de perspective et considèrent maintenant l'enfant, d'abord et avant tout, comme un être social évoluant dans son propre monde réel et mettent l'accent sur les engagements interpersonnels impliqués dans tous les aspects du fonctionnement et du développement de l'enfant: compétence langagière et de communication, conscience de soi et concept de soi, fonctionnement affectif et intellectuel, développement de la motivation. Cette recherche est fondée en grande partie sur des observations et analyses des interactions mère-enfant enregistrées sur vidéo et film. Elle démontre à quel point le très jeune enfant normal est sensible à autrui et de quelle façon s'effectue la communication mère-enfant au stade pré-opératoire. Elle démontre également qu'un bébé de deux mois n'est pas seulement le récepteur de l'attention maternelle mais que très souvent, il initie également l'échange. Dans cette

l'interaction mère-enfant

approche du développement humain, des termes tels que: intersubjectivité, réciprocité, dialogue, action et réponse conjointes sont des mots clés. Les jeunes enfants et enfants de tout âge ne sont pas introduits au «monde», mais à un monde humain, c'est-à-dire un monde qui est interprété, compris, ressenti et façonné par des êtres humains (8).

II. Le contexte familial, culturel et éducatif dans lequel l'enfant se développe

Pour comprendre le développement d'un enfant, il faut tenir compte d'une part, de sa nature et des potentialités de l'enfant et d'autre part, du monde dans lequel cet enfant grandit. Selon Ashley Montagu:

le monde et l'enfant

> Les potentialités organiques ne se développent pas sans être influencées par le milieu. C'est le cas des potentialités physiques, et qui plus est, des potentialités mentales. Sous l'action de milieux variables, le développement des potentialités mentales représente des possibilités pratiquement infinies . . . (9).

les aspects du «monde»

«Monde» et «environnement» sont des termes globaux et il faut les distinguer afin de spécifier quels sont les aspects ou constituants particulièrement pertinents au développement des êtres humains.

le monde social

Il y a, tout d'abord, le monde composé de personnes, d'autres êtres humains tels que: la mère, le père, les enfants, les parents, les voisins, les connaissances, les infirmières, les médecins, les étrangers, etc.

le monde physique

Ensuite, il y a le monde physique: l'espace ambiant qui entoure l'enfant. Il y a également un monde intangible — le monde naturel et celui créé par l'homme, qui devient de plus en plus visible à cet âge de la technologie que nous vivons.

la société et les institutions sociales

Troisièmement, il y a la société et les institutions sociales: partout où vivent des personnes, les rôles et les rangs se définissent; les lois et les règlements s'établissent; des institutions naissent (églises, écoles, cours de justice, force policière, gouvernements et armées, etc.).

le monde symbolique

Quatrièmement, faits importants: les êtres humains ne vivent pas seulement parmi d'autres personnes dans un monde physique et dans une société; ils vivent également dans un monde symbolique. Les êtres humains ont des systèmes de symboles: ils disposent du langage, ils racontent des histoires et ils créent de la poésie et du théâtre; ils s'expriment par les arts visuels; ils réfléchissent sur la vie et la mort et interprètent la condition humaine et les préoccupations les plus profondes des êtres humains, par l'enseignement et la pratique religieux; ils interprètent la nature et les forces de la nature en fonction du système de symboles que nous appelons la science, et ils ont développé les mathématiques.

les différences individuelles à la naissance

l'importance des adultes qui s'occupent de l'enfant

C'est dans ce monde symbolique que naît l'enfant. Il est antérieur à la propre existence de l'enfant, mais c'est dans ce monde que celui-ci atteindra l'âge adulte et devra y trouver un vrai sens à sa vie et mener une vie épanouissante. Les enfants naissent dans ce monde avec des potentialités nombreuses et différentes. Dès la naissance, il existe des différences individuelles entre les enfants, et le développement de ces potentialités dépend, comme l'a souligné Montagu: de «l'action de milieux variables». La personne qui s'occupe de l'enfant représente l'élément le plus important du milieu. Pour s'épanouir, l'enfant a besoin d'une relation sécurisante avec l'adulte qui anticipe ses besoins et communique avec lui. Des recherches sur les caractéristiques du tempérament des enfants démontrent que toutes les mères ne réagissent pas de la même manière à des manifestations de tempérament semblables des nouveau-nés. Dans un cas, la réponse d'une mère envers l'enfant qui réagit avec excès, peut être de nature à renforcer cette réaction excessive. Dans un autre cas, une mère peut agir, soit en raison de son propre tempérament, soit délibérément parce qu'elle saisit ce dont l'enfant a besoin, par un comportement d'appaisement qui dissipe graduellement la réaction excessive de l'enfant (10).

l'importance des relations personnelles

Des recherches portant sur des enfants diagnostiqués avec une détérioration cérébrale légère, ont démontré que le développement de ces enfants varie beaucoup selon la qualité des soins qu'ils reçoivent.(11). Les bébés et les jeunes enfants qui ont peu de contacts avec une personne adulte se développent mal. Il y a de nombreuses années, Samuel Kirk communiqua une expérience dans un orphelinat où le personnel avait peu de temps pour entrer en contact avec les enfants. Pour pallier à cette absence de contact, quelques-uns de ces enfants furent alors confiés à des adolescentes de l'orphelinat dont le niveau d'intelligence était assez bas. Grâce à cette intervention, le fonctionnement de ces jeunes enfants s'est amélioré de façon considérable dans tous les aspects de leur développement. Des études subséquentes ont montré qu'à l'âge de dix-neuf ans, ceux qui au cours de leur enfance avaient reçu cette attention personnelle supplémentaire, dépassaient de beaucoup ceux qui n'avaient pas bénéficié de cette expérience, tant sur le plan du succès scolaire que sur celui des compétences générales (12).

l'importance de la communication et de l'acquisition du langage

Si nous acceptons l'idée que l'enfant est d'abord et avant tout un être social et si nous admettons le rôle primordial des échanges interpersonnels, ceci implique qu'en examinant le développement, nous devons accorder une importance toute particulière à la communication et à l'acquisition du langage. C'est par la communication que l'on construit et partage un monde intersubjectif et c'est par le langage que l'enfant accède au monde symbolique et finit par participer à la connaissance transmise par la culture ainsi qu'à l'interprétation du monde.

le développement du langage

Pour cette raison, nous portons notre attention maintenant sur le développement du langage chez l'enfant, âgé de deux à cinq ans. Il devrait apparaître clairement — à la suite de ce qui a été dit au sujet des différences individuelles entre les enfants et leur entourage immédiat — que les normes de l'âge ne doivent pas être des points de repère dans ce développement. Il est beaucoup plus important de comprendre quelle est la fonction du langage et de quelle façon l'utilisation croissante du langage de l'enfant implique tous les autres aspects du développement ainsi que le rapport de l'enfant avec le monde qui l'entoure.

ouverture du monde de l'enfant

Pour l'enfant de deux à cinq ans, le monde qui lui devient accessible et compréhensible s'élargit à un rythme incroyable. Par sa mobilité, l'enfant peut explorer une quantité d'objets dans son entourage immédiat et s'aventurer au-delà de cet environnement physique immédiat. Cependant, une ouverture spectaculaire se produit déjà vers l'âge de deux ans à cause de l'accélération marquée dans l'acquisition du langage. L'enfant exprime alors de plus en plus ses besoins par le langage et peut se référer aux choses, aux événements et aux expériences et les commenter. Dans des conditions normales, l'enfant âgé de deux à cinq ans apprend à utiliser de 2000 à 3000 mots et peut en comprendre beaucoup plus. L'enfant apprend aussi à formuler ses idées en fonction des «règles» de la formation de la phrase et de la grammaire. Si l'enfant n'est pas capable de formuler ces règles, l'auto-correction spontanée de ses propres fautes démontre bien qu'il est conscient quand il s'écarte de la règle. Comme pour la plupart des adultes qui suivent les règles inhérentes mais qui ont de la difficulté à les expliciter, les règles en soi demeurent implicites pour l'enfant.

le vocabulaire

la construction de la phrase et la grammaire

diverses utilisations du langage

Le langage est utilisé dans des contextes différents et répond à des fonctions différentes. Dans de nombreuses circonstances qui réunissent deux adultes, l'enregistrement de leurs articulations, en l'absence de toute connaissance au sujet de ce que les interlocuteurs font et le contexte dans lequel ils parlent, serait inintelligible pour un auditeur ou un lecteur. La parole est mêlée avec l'expérience antérieure partagée aux actions présentes, un comportement et un but qui sont pris pour acquis par les interlocuteurs. L'enfant d'âge pré-scolaire s'exprime en grande partie dans des circonstances semblables, et c'est pourquoi seul l'adulte proche de l'enfant peut le comprendre et connaît le contexte dans lequel des mots ou des phrases simples sont prononcés. Ainsi, «Donne!», est facilement interprété comme «donne-moi» mais ce que l'enfant demande dépend de ce vers quoi il tend la main, et aussi le fait de savoir exactement ce que l'enfant demande «habituellement». En pareilles circonstances, un simple mot comme «donne!» peut contenir un message qui nécessiterait une phrase complète, telle que: «Donne-moi le livre d'images qui se trouve sur l'étagère et que je ne peux pas atteindre.» Les enfants, tout comme de nombreux adultes,

le locuteur en tant que participant

accompagnent également leurs actions de commentaires: «pas ici!» «le marteau, maintenant!» «pas ici, là» «comme ça!» Ces exemples constituent ce que James Britton appelle le langage utilisé par des interlocuteurs en tant que participants à des situations se déroulant dans l'ici et le maintenant. Cette façon de s'exprimer dépend des circonstances et des actions qui les accompagnent; la parole est mêlée à l'action (13).

le locuteur en tant que spectateur

Il existe pour le locuteur une autre façon d'utiliser le langage, cette fois-ci en tant que «spectateur» de sa propre expérience ainsi que de celle des autres. Une personne parle d'expériences qu'elle a vécues et «raconte» aux autres, les invitant ainsi à devenir «spectateurs» de ces mêmes expériences. Mais les personnes ne parlent pas uniquement de leurs expériences **passées** pour en tirer «une bonne histoire»; elles parlent aussi de leurs espoirs et de leurs projets **futurs,** et elles les partagent avec d'autres. Les enfants veulent aussi et éprouvent le besoin de parler de ce dont ils se souviennent et de ce qu'ils anticipent. Bientôt leur langage devient plus qu'un langage de participation, étroitement lié à une situation concrète, et à l'ici et au maintenant. Ils commencent à évoquer des événements du passé, de ce qui «arrivera» demain, d'autres endroits, de ce qui leur a été dit, des histoires qu'on leur a lues, de ce qui est arrivé dans un jeu de simulacre. En d'autres mots, les enfants commencent alors à pouvoir parler de ce qui transcende l'ici et le maintenant mais qui constitue une importance vitale et continue. Le fait de parler de tout cela leur permet de classer et d'interpréter leurs expériences.

les modèles du langage

le concept de soi

Pour parler de cette façon, les enfants ont besoin d'autres personnes qui écoutent avec bienveillance ce qu'ils essayent d'exprimer et qui leur répondent. L'enfant a besoin de modèles langagiers que seul un interlocuteur avec plus d'expérience peut lui fournir. Cependant, une chose probablement de plus d'importance, c'est le message que transmet la personne à l'enfant par son attitude d'écoute et de réponse, par exemple: «ce que tu dis vaut la peine d'être écouté parce que tu es une personne qui mérite que l'on s'occupe d'elle.» Ainsi, la conscience de soi augmente et le concept de soi est consolidé.

Les jeux langagiers de l'enfant constituent un autre aspect du langage. L'enfant aime jouer avec le langage et le plaisir qu'il en tire l'incite à en maîtriser les subtilités. Ruth Weir a enregistré sur ruban magnétique les monologues de son petit garçon âgé de deux ans et demi, avant qu'il ne s'endorme, couché dans son berceau, et seul(14). Anthony émet de nombreux messages avant de s'endormir. Certaines de ses articulations se rapportent aux événements de la journée, au père, à la mère, et à Bobo, son ours en peluche, mais la plupart du temps, il s'amuse simplement avec les sons, les formes linguistiques et les structures. . . . Les enfants éprouvent le même enchantement en jouant avec le langage que lorsqu'ils entendent avec joie des rimes d'enfants, des comptines ou du verbiage. Ils s'amusent avec le langage et aiment partager cette joie.

jouer avec le langage

En dernier lieu, il est important de souligner tout particulièrement le rapport entre le langage, le développement de la pensée et la connaissance. La pensée ne se développe pas dans un vide mais elle est le résultat d'une interaction avec le milieu ainsi que de la recherche active pour donner un sens et affronter de nouvelles expériences. Tant de choses se passent si rapidement dans la vie de l'enfant que pour éviter d'être dépassé, il doit relier toutes ses expériences afin de développer un monde qui a du sens. C'est ce que tentent de faire les enfants et c'est pourquoi habituellement ils ne se lassent pas de poser tant de questions et les mêmes ou avec des modifications. La façon de répondre ou de ne pas répondre fait influencer différemment la poursuite de la réflexion de l'enfant ainsi que la confiance en ses aptitudes à comprendre et à faire face à de nouvelles connaissances. Il se peut aussi qu'à l'époque actuelle, les enfants subissent trop de tension et d'agitation, étant exposés à une stimulation et à de l'information excessives sans avoir suffisamment d'occasions pour assimiler cette information d'une manière qui leur soit personnelle et significative. À cet égard, le rôle des parents, ou de l'éducateur, est fondamental.

le langage, la pensée et la connaissance

l'enfant à la recherche d'un sens

Le langage procure à l'enfant des mots et des concepts qui peuvent, s'ils lui sont présentés au moment opportun, donner de nouvelles

les mots et
les concepts
introduits
par les parents

directions à sa pensée et faire surgir d'autres questions. L'étude faite sur un petit garçon entre l'âge de trois et cinq ans (15) reprend l'enregistrement des commentaires détaillés de tout ce que l'enfant faisait, disait ou demandait en rapport avec les intérêts qu'il manifestait ou sa compréhension de phénomènes qui sont traités plus tard à l'école sous le titre général de «science». Ces phénomènes comprennent, par exemple, le feu et la fumée, l'eau, la vapeur et le brouillard, le fonctionnement du corps, la mort et la forme de la terre, et la loi de la gravité, etc. Ces données démontrent clairement que l'intérêt du petit garçon était toujours suscité par une chose qui le surprenait, l'effrayait, ou le fascinait et que cet intérêt réapparaissait à toutes sortes d'occasions et se manifestait pendant des semaines, des mois et même bien au-delà d'une année. Par exemple, les questions au sujet de l'eau, de la vapeur et du brouillard, du feu et de la chaleur, et de l'évaporation revenaient constamment et elles démontraient comment les mots qu'il recevait (par exemple: vapeur, fumée), l'incitaient à regarder avec plus de précision la fumée et la vapeur qu'il confondait toujours au début, jusqu'à ce qu'il arriva à les différencier clairement, l'un de l'autre. Une fois cette différenciation établie, de nouvelles énigmes apparaissaient: il vit de la vapeur s'échapper d'une bouilloire contenant de l'eau en ébullition et voulut savoir ce qui se passait avec l'eau. Le père introduisit un nouveau mot «s'évapore». La première réaction fut de répéter le mot un certain nombre de fois, de jouer avec les rythmes et les sons, ce qui donna naissance à la question «mais que veut dire évaporer?» Ce mot orienta ses pensées dans d'autres directions et après un certain temps, il parvint à d'autres différenciations: il faut de la chaleur pour faire bouillir l'eau, le feu produit de la fumée, mais la chaleur et le feu sont deux choses différentes. Les mots servaient «d'appât» à la cognition.

De même que l'enfant peut être débordé par un trop grand nombre d'expériences, il peut aussi se sentir débordé par l'introduction sans discernement, de trop de mots, au mauvais moment. Les parents de ce même petit garçon s'aperçurent très vite que lorsqu'ils insistaient pour le faire parler quand il n'était pas prêt ou qu'ils lui donnaient de longues explications verbales en réponse à une question, celui-ci se

désintéressait rapidement. Quelqu'un a dit: «Tout comme les parents, le langage même, peut dévoiler ou masquer le monde». (16)

acquisition de la connaissance durant les périodes pré-scolaire et scolaire

Au cours des années pré-scolaires, les enfants peuvent acquérir beaucoup de connaissances sur lesquelles l'école peut se baser plus tard; elle peut aussi les élargir et les développer d'une façon plus systématique. À l'école, les mêmes questions se posent: il faut y établir l'équilibre entre, d'une part, la propre interaction de l'enfant avec le milieu et cherchant activement à y trouver un vrai sens et d'autre part, les mots et les concepts qui à l'école sont apportés par l'enseignant pour orienter la recherche. Piaget a toujours désapprouvé les parents et les enseignants qui comptent trop sur les mots et sur l'enseignement direct et les explications. Par ailleurs, beaucoup de personnes sont méfiantes à l'égard de l'école et des enseignants lorsque l'accent porte davantage sur la propre activité de l'enfant et en apparence, pas assez sur «l'enseignement» des habiletés identifiables et de sujets de connaissances que l'enfant est censé acquérir à l'école. Ce dont nous devons nous rendre compte, c'est qu'une formulation aussi dichotomique de cette question signifie que l'on ne tient pas compte de quelle manière les enfants apprennent. Il ne s'agit pas de l'un ou l'autre aspect, mais bien des deux. Ce qui importe, c'est que les nouvelles habiletés et connaissances aient une signification pour l'enfant lui-même et puissent susciter chez lui l'envie d'apprendre davantage.

le jeu

Nous avons brièvement abordé la question du jeu, en traitant de l'utilisation du langage chez les enfants. De la même manière, la conscience grandissante du soi chez l'enfant n'a pas été suffisamment abordée. Dans le texte qui suit, nous tenterons de faire valoir ces deux aspects, étant donné que c'est en réalité par le jeu que l'enfant explore son monde et apprend à se connaître. Navarra qui nous a fait le récit du petit garçon et que nous avons cité auparavant, nous dit ceci à propos du jeu:

le jeu et le développement conceptuel

> «Pendant le jeu, l'enfant semblait être lui-même engagé dans une activité significative . . . L'enfant se concentrait . . . L'étude de l'activité du jeu devint le moyen le plus important pour saisir un aperçu concernant l'évolution conceptuelle de l'enfant.»

Puisque Navarra s'intéressait au développement conceptuel, il surveillait le genre de jeu spontané qui impliquait la formation de concepts scientifiques. Il existe une quantité d'autres formes de jeux, parmi lesquels certains sont tellement traditionnels, joués depuis plusieurs générations et dans de nombreux pays, que nous les prenons pour acquis et n'y pensons plus. Deux «jeux» semblent être connus dans le monde entier – l'un implique un adulte ou un enfant plus âgé et un tout-petit; l'autre implique un groupe d'enfants de différents âges, ce sont les jeux de «coucou!*» et de «cache-cache*» Tout récemment, des psychologues et des éducateurs se sont beaucoup intéressés aux jeux de «cache-cache». (17) Voyons ce qui rend ce genre de jeu tellement intéressant pour les joueurs (sans oublier les psychologues et les éducateurs)!

les jeux de «cache-cache» (voir-être vu)

Les jeux de «coucou» et «cache-cache» présentent certaines ressemblances: dans les deux cas, il s'agit de se cacher pour être découvert, de voir et de savoir que l'on est cherché. Le jeu de «coucou» consiste à nier d'une manière enjouée et à réaffirmer gaiement sa présence à l'autre. L'adulte et l'enfant détournent leur regard, soit le visage ou une partie du corps et font comme s'ils ne se voyaient pas, pour subitement se «retrouver» et se réjouir de cette réaffirmation mutuelle. Le fait de regarder sans que l'on nous regarde, nous rend anonyme; on doit exister aux yeux d'autrui afin de prendre conscience de soi en tant que personne mais dans une relation avec autrui. Comme l'indiquent les auteurs de «The World Through Children's Eyes: Hide and Seek and Peekaboo»(18)*. «Le jeu de coucou commence par: coucou, c'est moi! Avec une prise conscience de sa propre identité».

le jeu et l'identité de soi

Le jeu de cache-cache comprend beaucoup plus d'acteurs et les enfants qui y jouent sont déjà d'âge scolaire. Il existe certaines règles dont ils ont convenu, mais les adultes n'interviennent pas pour les

définir ou les appliquer. Il faut pour ce jeu un monde physique qui permette de se cacher. Un entourage négligé, avec de l'herbe haute, des buissons, des arbres et des objets qui traînent est de loin préférable aux étendues de gazon bien tondu. Les enfants ont le don de trouver de tels endroits, en dépit du fait que les villes modernes ne leur permettent pas toujours de trouver un endroit qui soit également sans danger. D'une certaine manière, le jeu de cache-cache ressemble à celui de coucou, en ce sens que tous les deux mettent à l'épreuve et réaffirment la conscience de soi et les relations personnelles. Dans le jeu de cache-cache, il se crée une tension à cause du fait d'être séparé (l'enfant dans sa cachette secrète), d'une part, et le désir de faire partie du groupe, d'autre part, (l'enfant dans sa cachette, serait bien tracassé si celui qui cherche, cessait de «le» chercher, car cela voudrait dire que «il» n'en vaut pas la peine). Ce jeu, pour être joué convenablement, exige de la part des enfants une bonne connaissance et une grande habileté: ils doivent connaître leurs traits caractéristiques mutuels et pressentir leurs intentions réciproques; ils doivent pouvoir évaluer la perspective dans laquelle on peut les voir et ils doivent en plus se familiariser avec l'espace dans lequel ils se déplacent pour leur permettre de bouger rapidement au bon moment.

être séparé et également faire partie du groupe

connaissances et habiletés utilisées dans le jeu

Les parents, les éducateurs et les enseignants doivent considérer l'importance du jeu et de son rôle dans la vie du jeune enfant. Le jeu et le simulacre sont pour l'enfant sa façon dominante d'être au monde, et tout au long de la vie les êtres doivent être capables de jouer et d'imaginer des possibilités. Cela ne signifie pas pour autant, cependant, que les parents et les enseignants doivent constamment inventer des jeux intelligents de façon à enseigner à l'enfant ce que, à leur avis, tout enfant doit apprendre. L'initiative doit venir de l'enfant et l'adulte doit pouvoir saisir les signes venant de l'enfant.

III. Période de transition

les priorités dans les études actuelles concernant le développement de l'enfant

Comme nous l'avons vu dans la documentation se rapportant au développement de l'enfant, on insiste présentement sur la compréhension globale de l'enfant dans le monde qui l'entoure. L'enfant en tant que personne en relation avec d'autres personnes, qui agit dans son monde, essayant de comprendre le monde qui l'entoure et que l'on aide à y parvenir, se trouve au centre des différents aspects du développement que nous distinguons (physique, affectif, social, linguistique, intellectuel). Le développement s'effectue dans le temps. Le corps de l'enfant qui grandit et se transforme influence ce qu'il peut faire et veut faire dans son milieu physique. Au cours du temps, le milieu dans lequel vit l'enfant change également: certains enfants d'âge pré-scolaire passent une partie de la journée à l'extérieur du foyer, dans des garderies ou des pré-maternelles; tous les enfants doivent faire la transition du foyer à l'école. Cette période représente un événement important dans la vie de chaque enfant.

les priorités traditionnelles des écoles

L'école est une institution sociale qui traditionnellement a mis l'accent sur les connaissances et les habiletés, et sur le genre d'attitude et de conduite que la société considère comme étant importantes. Les psychologues et éducateurs qui insistent sur le développement global de l'enfant, sur son rôle actif à la compréhension de son monde, ne minimisent pas l'importance des connaissances conventionnelles pas plus que des habiletés et d'un comportement social acceptables. Ils sont également d'avis qu'un enseignement formel structuré joue une part importante dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Ils insistent, cependant, sur le fait que les méthodes d'enseignement formel ne sont pas les seules et que l'ensemble du milieu d'apprentissage devrait être structuré de manière à permettre aux enfants de garder leur autonomie et leur initiative, et de pouvoir chercher dans les nouvelles acquisitions ce qui est important pour eux. Le milieu d'apprentissage ne comporte pas seulement l'espace physique (la salle de classe, les centres d'apprentissage, les espaces organisés, les couloirs et les cours de récréation), mais également l'entourage humain, c'est-à-dire, les

la structuration du milieu d'apprentissage

relations qui existent entre les enseignants et leurs élèves, entre les enfants eux-mêmes, et entre les enseignants et les parents ainsi que la collectivité.

aptitudes à l'apprentissage scolaire

l'échec de la répartition

La recherche a souvent fait état des problèmes relatifs à la période de transition entre le foyer et la maternelle et l'école élémentaire. Lorsque l'on découvre que certains enfants ont du mal à s'adapter aux exigences scolaires, on est porté à chercher la cause de ces difficultés chez l'enfant. Pendant des décennies, on croyait que beaucoup d'enfants n'étaient simplement pas «prêts» pour l'école et l'on créa des moyens pour évaluer «les aptitudes pour entrer à l'école» (19). Certaines recherches tendaient à démontrer que les enfants dont l'âge mental était inférieur à six ans n'étaient pas en mesure de faire face à l'apprentissage formel qu'exigeait l'école (20). Puisque les aptitudes innées et le rythme de maturation varient d'un enfant à l'autre, cela impliquait qu'il y aurait des enfants qui ne seraient pas «mûrs» pour répondre aux exigences de l'école dès qu'ils ont atteint l'âge légal d'admission. Par conséquent, dans de nombreux systèmes scolaires les élèves furent séparés à partir d'une évaluation de leur aptitude pour entrer à l'école. Mais c'est avec raison que l'on abandonna cette manière d'envisager la période de transition, car on s'aperçut que cela perpétuait les différences au niveau des aptitudes déjà acquises au moment de l'entrée des enfants à l'école; dans des cas trop nombreux, le diagnostic initial devenait juste – une prophétie qui s'accomplit (21).

pertinence de la recherche sur le cerveau

Au cours des dernières années, des recherches sur le cerveau ont abouti à des découvertes intéressantes qui ont une grande portée sur notre compréhension du développement cognitif de l'enfant et qui nous éclairent sur le problème particulier des aptitudes pour entrer à l'école, à l'âge de la scolarisation obligatoire en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest.

L'on sait depuis quelque temps déjà, qu'il existe une relation réciproque entre la stimulation du milieu et le développement de la structure cérébrale et les changements dans la biochimie du cerveau(22).

stimulation enrichie et croissance du cerveau

Des expériences faites sur des animaux (principalement des rats) ont démontré qu'une stimulation enrichie et des possibilités d'interaction ont effectivement augmenté la grosseur du cerveau, en particulier du cortex cérébral, et influencé également la biochimie du cerveau. Cela démontre clairement que l'influence est réciproque: l'expérience change la complexité du cerveau, et le développement du cerveau rend possible des nouveaux comportements et permet d'affronter les expériences de façon différente. Malgré que ces expériences aient été effectuées sur des animaux et qu'elles ne puissent donc être répétées avec des enfants, les psychologues pour enfants et les éducateurs furent néanmoins intrigués par ces résultats. En effet, il semblait tout à fait plausible que le cerveau de l'enfant puisse réagir de la même façon à un entourage enrichi qui peut offrir plus de chances d'interaction et des expériences plus variées. On peut même spéculer que le fait qu'un enfant entre à l'école dans un entourage structuré plus riche et plus stimulant, puisse influencer la croissance du cerveau.

les poussées de croissance du cerveau et les stades de développement cognitif

Le biologiste Epstein a aussi fait de la recherche sur les enfants mais dans un autre ordre d'idées (23). Puisque l'on savait que la croissance générale du cerveau et, particulièrement, du cortex cérébral, alterne avec une période de croissance rapide et une période d'accroissement lent, Epstein chercha à établir qu'une corrélation pouvait exister entre le moment des poussées de croissance mesurable et le moment des stades cognitifs du développement tel que Piaget les a décrits: à deux ans, quand la fonction représentative (symbolique) devient proéminente; de cinq à sept ans, lorsque Piaget voit se développer la pensée des opérations concrètes (la pensée logique mais toujours liée aux actions concrètes); de onze à douze ans, quand la pensée des opérations formelles s'installe; et encore de quatorze ou quinze ans lorsque la pensée opératoire atteint un nouveau palier. Epstein a utilisé deux critères pour mesurer les poussées de croissance: d'abord, la grosseur de la tête, principalement la circonférence, qui est reliée à la grosseur du cerveau, quoique pas identique à celui-ci; ensuite la mensuration au moyen d'un EEG (électro-encéphalogramme) des ondes électriques émises par le cerveau et qui sont connues comme étant impliquées dans la pensée et la résolution de problèmes. Il a découvert qu'il existait un

rapport satisfaisant entre les âges où se manifestent les poussées de croissance du cerveau et les âges où, selon Piaget, l'on peut observer les changements cognitifs majeurs.

les implications pédagogiques d'Epstein

Il est intéressant de constater que l'âge «normal» et «obligatoire» (par ex.: en Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest) pour l'entrée à l'école sert de point de repère au développement physiologique du cerveau et une nouvelle capacité cognitive. Epstein, tout comme Piaget, ne s'occupe pas de la question des différences individuelles entre les enfants et il n'étudie pas non plus l'effet que peut avoir l'école sur le développement intellectuel et la croissance du cerveau. Il donne cependant quelques conseils pédagogiques. Selon lui, l'enseignement devrait prendre en considération l'alternance du rythme de croissance: de nouveaux moyens de penser devraient être introduits au moment où le cerveau montre une croissance rapide. Dans l'intervalle, les périodes serviraient à consolider les acquisitions.

critique des conclusions d'Epstein

Néanmoins, la plupart des éducateurs ne trouveraient pas ses conseils très pratiques. Epstein ne tient pas compte des différences individuelles dans le rythme des poussées de croissance, mais ce qui est encore plus important, il croit à une influence unilatérale: les façons de penser dépendent uniquement de la grosseur et de la complexité du cerveau. Des recherches pédagogiques récentes démontrent un rapport réciproque entre la stimulation par l'entourage et le développement cognitif. Par conséquent, suivre ses conseils suggèrerait que l'on priverait les enfants d'une influence importante sur leur développement.

Une autre contribution de la recherche sur le cerveau, plus convaincante sur le plan psychologique et plus fructueuse sur le plan pédagogique, fut apportée par Bernice McCarthy. Ses idées furent inspirées, bien qu'en partie seulement, par des résultats récents de recherche sur le cerveau. Il s'agit des résultats se rapportant au fonctionnement des hémisphères gauche et droit du cerveau et de l'ensemble du cerveau. Les différences entre les deux hémisphères ont fait l'objet

d'études depuis très longtemps, et en 1981, Roger Sperry reçut le Prix Nobel pour sa contribution à la recherche. (24)

les différentes fonctions des deux hémisphères cérébraux

Il a été démontré que l'hémisphère gauche était spécialisé dans le langage et le traitement logique et séquentiel de l'information. Quant à l'hémisphère droit, il a été démontré qu'en plus de contrôler le traitement de l'information spatiale, il tend à intégrer l'information et à reconnaître des schémas entiers de relations, d'une manière intuitive plutôt que par un raisonnement séquentiel et une justification logique. Néanmoins, dans un cerveau intact, les deux hémisphères fonctionnent ensemble et sont complémentaires. Des travaux récents ont démontré que lorsqu'une personne entreprend une tâche spatiale, une quantité plus grande de sang traverse les deux hémisphères mais un peu plus vers le gauche que le droit. L'écoulement sanguin augmente également dans les deux hémisphères cérébraux lorsque la personne effectue une tâche verbale, mais davantage vers le côté gauche.

Depuis déjà longtemps, les psychologues ont pu faire une distinction entre les aptitudes spatiales et verbales ainsi qu'entre un classement de l'information logique et séquentiel face au traitement de l'information «intuitif» plus total. Il a été affirmé également avant, que certaines personnes réussissent mieux dans les tâches verbales que spatiales et mieux également dans le raisonnement logique et séquentiel que dans l'intégration globale de l'information. Les nouveaux résultats de la recherche sur le cerveau ont donc contribué à prêter une plus grande crédibilité à ces distinctions.

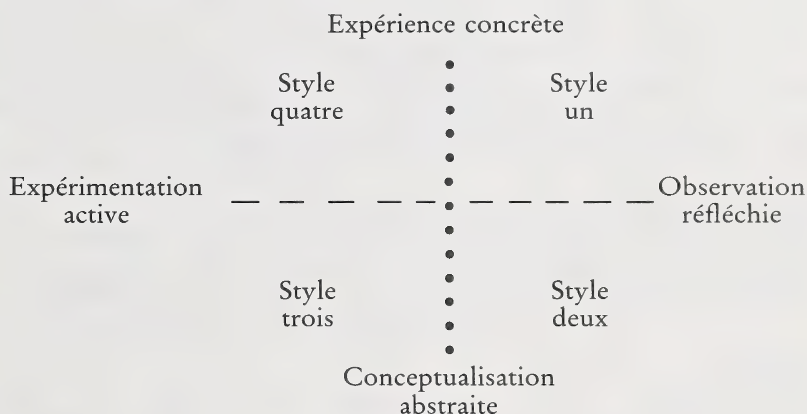
la contribution de Bernice McCarthy

Bernice McCarthy fut impressionnée par ces résultats et d'autres semblables sur le fonctionnement du cerveau. En sa qualité d'enseignante expérimentée auprès des enfants de tout âge, elle avait observé différents styles d'apprentissage parmi les enfants et elle était très informée de la recherche sur les styles d'apprentissage. Elle entreprit donc de découvrir quelles étaient les ressemblances et formula un modèle exhaustif qui pourrait être utilisé pour reconnaître les styles d'apprentissage des enfants et pour mettre au point des stratégies d'en-

seignement(25). Puisque le modèle s'applique à des enfants de tout âge, il présente aussi un certain intérêt en regard de la transition entre le milieu pré-scolaire et l'école élémentaire.

les styles d'apprentissage

McCarthy remarqua que deux dimensions dans la littérature concernant les styles d'apprentissage étaient toujours mentionnées (mais pas toujours avec les mêmes mots): un continuum des expériences concrètes à la conceptualisation abstraite, et un continuum de l'observation réfléchie à l'expérimentation active. Au moyen d'un diagramme, McCarthy représenta les deux dimensions sur une ligne verticale et une horizontale qui, en se croisant, produisent les quadrants que voici:



Les styles d'apprentissage sont définis en termes de préférence conformément aux deux dimensions.
Ainsi donc, les quatre styles possèdent les caractéristiques suivantes:

Style un
Perçoit l'information d'une manière concrète, la traite d'une manière réfléchie (l'information concrète et envisagée de nombreux points de vue).

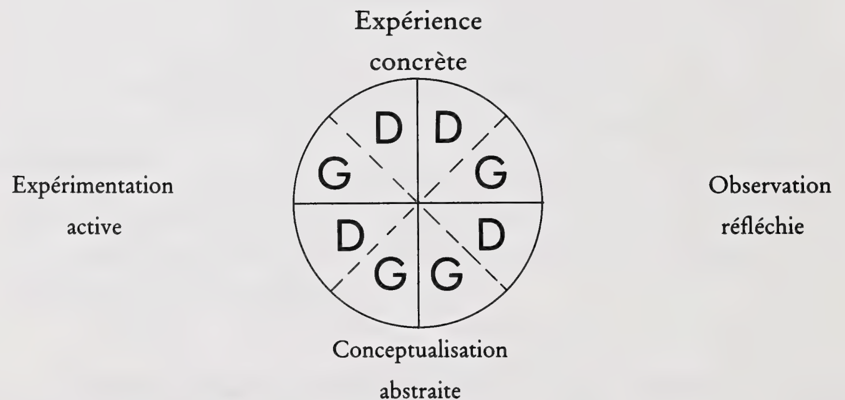
Style deux
Perçoit l'information d'une manière abstraite, la traite d'une manière réfléchie (en créant des concepts et des modèles).

Style trois
Perçoit l'information d'une manière abstraite, la traite d'une manière active (application pratique des idées).

Style quatre
Perçoit l'information d'une manière concrète, la traite d'une manière active (agit et vérifie l'expérience, amène des choses nouvelles à se produire).

McCarthy insère ensuite les distinctions au sujet du traitement de l'information provenant de la recherche sur le cerveau. Elle voit la distinction «cerveau droit/cerveau gauche» se divisant à travers chacun des quatre styles d'apprentissage. Voici comment elle le représente sous la forme du diagramme:

les styles d'apprentissage et le fonctionnement du cerveau gauche/droit



Voici, sous sa forme la plus simple, ce qui sert de base au modèle de McCarthy pour examiner les différents styles d'apprentissage et les modes de traitement de l'information.

stratégies de l'enseignement actuel

Selon McCarthy, dans la plupart des écoles, les stratégies d'enseignement s'adressent aux enfants qui préfèrent le «style deux» d'apprentissage (l'information est perçue d'une manière abstraite et traitée d'une manière réfléchie) et qui penchent du côté gauche de l'activité du cerveau (verbale, logique, séquentielle). Ceci entraîne deux conséquences: tout d'abord, les enfants qui constatent que leur style d'apprentissage préféré ne parvient pas à répondre aux exigences de la réussite scolaire peuvent se décourager et trouver que l'apprentissage est de moins en moins important en ce qui les intéresse; en second lieu, les enfants qui préfèrent le «style deux» d'apprentissage ou qui n'ont pas de difficulté à l'adopter, reçoivent une formation limitée dans les modes d'acquisition de la connaissance. McCarthy recommande que tous les enfants aient l'occasion d'utiliser les quatre styles d'apprentissage, en dépit du fait que les enfants auront toujours une préférence pour un style d'apprentissage. On n'insistera jamais assez sur ce point. McCarthy s'inquiète des enseignants qui veulent des moyens diagnostiques pour déterminer le style d'apprentissage pour chaque enfant. Voici ce qu'elle en dit:

le besoin pour l'enfant d'utiliser les quatre styles d'apprentissage

> «Si, donnant le choix aux élèves, cela leur permet de découvrir les meilleurs styles d'apprentisssage, leur choix ne révèle cependant que leur penchant pour un style d'apprentissage où ils se sentent à l'aise, à cet endroit, à ce moment, et à leur niveau de développement dans une situation donnée.»

Ailleurs, elle dit:

> «On me demande souvent d'aider les enseignants à faire correspondre les styles d'enseignement aux styles d'apprentissage des élèves. J'hésite toujours. D'abord, parce que je ne crois pas qu'un style d'apprentissage, si perfectionné soit-il, puisse suffire, sans en comprendre les faiblesses et la force. J'ai la ferme conviction . . . que les élèves doivent progresser pendant tout le cycle d'apprentissage afin de former les habiletés qui ne se développent pas naturellement, tout en perfectionnant leurs talents innés.

McCarthy utilise le modèle qu'elle a proposé pour créer des stratégies d'enseignement. Elle a publié des plans de leçons illustrant la manière dont les quatre styles d'apprentissage peuvent être inclus au cours d'une unité d'enseignement.

Elle ne pose pas là l'hypothèse sous-jacente des implications de son modèle au niveau de la transition entre le pré-scolaire et l'école élémentaire. Cet aspect est décrit dans le texte qui suit.

les styles d'apprentissage des enfants qui entrent à l'école

Les enfants d'âge pré-scolaire apprennent avant tout à partir d'expériences concrètes, et ils traitent l'information, soit d'une manière réfléchie (style un), ou d'une manière active (style quatre). Mais, comme nous l'avons vu lorsque nous observions le jeune enfant cherchant à donner un sens à son expérience, la conceptualisation abstraite n'est certainement pas totalement étrangère au jeune enfant. Lorsque les enfants acquièrent le langage, l'information leur est déjà présentée sous un mode abstrait. Ils élargissent leur vocabulaire et leurs concepts grâce à ce qui est lu pour eux et aux faits qui leur sont présentés, en réponse à leurs questions aux adultes. Il arrive parfois que le concept abstrait, n'étant pas tout à fait compris, devient le point de départ de nouvelles expériences concrètes que l'enfant veut faire. Dès lors, il serait inexact de dire que les styles de conceptualisation abstraits (deux et trois) sont tout à fait étrangers à l'enfant au moment où il entre à l'école. Mais ils ne sont pas dominants. Les jeunes enfants ont de la difficulté à subir la conceptualisation abstraite pendant longtemps. Ils ont besoin de revenir très souvent à l'expérience concrète et au contexte de leur monde personnel.

l'importance du contexte et de l'expérience personnelle qui donnent naissance à la pensée abstraite

Dans son livre intitulé «Children's Minds», la psychologue britannique, Margaret Donaldson, pose la question suivante: Pourquoi tant d'enfants trouvent-ils l'apprentissage scolaire difficile? (26). Dans l'une de ses réponses, elle explique que dans notre société scientifique et technologique, nous accordons une valeur si grande aux modes de pensée très abstraite, qu'au niveau de l'éducation nous diminuons l'importance du contexte de l'expérience et de la pertinence personnelle qui donnent naissance à la pensée abstraite et auxquelles cette pensée doit toujours se référer si nous ne voulons pas être détachés du monde dans lequel nous vivons. Donaldson parle de «pensée désincrustée». Nous pourrions aussi parler de «pensée désincarnée» – les processus de la pensée en eux-mêmes, et que nous ne voyons plus émaner de

quelqu'un, d'une personne dans son monde qui essaie de comprendre ce monde.

le besoin de faire appel aux quatre styles d'apprentisssage de manière égale

McCarthy partage la même idée: l'insistance excessive du «style deux» d'apprentissage, qui selon elle, est courante dans les écoles, devient improductif, même en ce qui concerne le succès scolaire. En effet, pour beaucoup d'enfants, la connaissance acquise par ce style ou mode ne présente jamais d'applicabilité au niveau personnel. C'est pourquoi il est nécessaire que les quatre styles d'apprentissage soient utilisés et estimés d'une manière égale au moment de l'admission des enfants à l'école.

les styles d'apprentissage et les méthodes d'évaluation

Il y a aussi un autre aspect à ceci: ce que les enfants apprennent en utilisant différents styles d'apprentissage nécessite des méthodes d'évaluation différentes. Comme moyen d'évaluation de ce qui a été appris par l'enseignement et l'apprentissage du style deux, on utilise d'habitude des questions objectives et les examens écrits. Ce mode d'évaluation a fait surgir toute une activité de contrôle et d'examens. Lorsque le public soutient que le niveau scolaire baisse, il pense aux notes d'examens, à l'information et aux concepts acquis. Ceci est important, mais ce genre de tests ne peuvent pas révéler les nombreuses facettes de ce que l'enfant a appris. Dans ses exemples de plans de leçons, McCarthy précise toujours les modes d' évaluation appropriés à chaque phase du cycle d'enseignement qui demande différents styles d'apprentissage. Par exemple, il faut recourir aux évaluations qualitatives pour déterminer ce que l'enfant a créé, comment il a intégré la connaissance acquise au moyen de différents styles d'apprentissage et comment il l'applique.

Le point de vue de McCarthy sur les méthodes d'évaluation s'adresse aux enseignants de l'école élémentaire, dans l'intention de pallier l'insistance sur les tests et examens formels. Bien que ces tests ne soient pas une pratique courante à la maternelle, il est aussi important pour l'enseignant à ce niveau de comprendre les différences des styles d'apprentissage ainsi que des méthodes d'évaluation correspondantes. Cela

peut l'aider à favoriser la formation de nouveaux styles d'apprentissage (non seulement le préféré) et de plus, d'attirer l'attention des parents sur des aspects de la progression de l'enfant qu'ils n'avaient pas envisagés auparavant.

IV. Enfants, parents et enseignants dans la société d'aujourd'hui: de nouvelles questions

les changements dans la structure familiale

Les enfants qui grandissent au Canada de nos jours font partie d'un monde différent, sous bien des rapports, de celui dans lequel ont grandi leurs parents et leurs enseignants.

Dans la structure familiale, des changements sont survenus et continuent à se produire. Dans beaucoup de familles, le père et la mère travaillent, tous deux, à l'extérieur du foyer. Beaucoup de mères cherchent un emploi parce que la famille a besoin d'un revenu supplémentaire; d'autres choisissent intentionnellement de poursuivre une carrière. Par ailleurs, le nombre de familles monoparentales a sérieusement augmenté et par conséquent, beaucoup de mères célibataires sont forcées par nécessité économique de travailler à l'extérieur du foyer. Comment les enfants sont-ils affectés par ces changements?

Ils sont affectés parce que la mère ou le père, selon le cas, consacre moins de temps à l'enfant et les parents doivent aussi prendre d'autres dispositions afin d'assurer un substitut familial pour une partie de la journée.

La recherche a démontré que la réduction du temps que l'on passe avec l'enfant n'entraîne pas nécessairement un effet néfaste. C'est la qualité de l'interaction de l'enfant avec l'adulte qui en prend soin qui compte, même si le temps passé ensemble est relativement court. Il doit y avoir un moment de la journée, ou au cours de la semaine, où l'enfant est en étroite relation par le dialogue et la communication qui, comme nous l'avons vu, sont au centre de tous les aspects du développement.

le besoin de bons substituts parentaux pour prendre soin des enfants

Le besoin de nos jours de substituts familiaux pour les enfants est considérable. Les parents veulent s'assurer que, pendant qu'ils travaillent, leurs enfants sont en sécurité et qu'ils vivent des expériences nouvelles et stimulantes. Les garderies et les pré-maternelles sont très en demande, et il n'y en a pas assez. Celles qui existent sont de qualité très inégale. Les parents et les responsables communautaires doivent considérer l'importance du besoin de garderies adéquates dans leur quartier et prendre l'initiative nécessaire à la création de nouveaux centres.

évolution des rôles masculin et féminin

Les changements dans la structure familiale impliquent aussi des changements dans la manière de percevoir le rôle de la femme et de l'homme. Certains stéréotypes à propos de ce que l'homme fait (est censé faire), de ce que la femme fait (est censée faire) sont contestés. Non seulement les femmes exercent un métier en plus de celui de mère et de ménagère, mais elles aspirent à un choix plus vaste de carrières qui auparavant étaient réservées aux hommes. Elles ne sont pas satisfaites d'occuper des postes subalternes simplement parce qu'elles sont femmes. Beaucoup de pères s'occupent davantage des travaux ménagers, d'enfants en bas âge et de jeunes enfants, un rôle qui encore de nos jours est perçu comme étant la responsabilité de la «femme au foyer» et de la mère. Parmi les familles monoparentales, il y a un nombre croissant d'hommes. Comment les enfants sont-ils affectés par ces changements?

les parents comme modèles

Selon la recherche il n'y a pas de réponse définie à cette question (27). C'est la manière dont les parents conçoivent le rôle sexuel qui influencera la manière d'élever leurs propres enfants. Par ailleurs, les enfants suivent l'exemple de leurs parents, et c'est en jouant ce rôle qu'ils identifient les comportements que démontrent la mère et le père. Le changement des stéréotypes traditionnels à propos de ce que les hommes doivent faire et de ce que les femmes doivent faire présente des difficultés. En premier lieu, il se peut que d'autres enfants fréquentés par l'enfant aient reçu de leurs parents des idées très restrictives sur les rôles sexuels. La plupart des enfants saisissent très tôt que les

garçons et les filles sont traités très différemment et sont censés se comporter différemment, même si tous portent des jeans et des chaussures de sport. Il y a aussi le fait que les enfants se forment des idées stéréotypées à partir d'histoires qu'on leur a lues et de ce qu'ils voient à la télévision. Dès lors, il se peut que l'enfant reçoive des messages contradictoires.

accent sur les qualités humaines plutôt que sur celles liées aux attributs masculins-féminins

Une chose que les parents et les enseignants peuvent faire, c'est d'insister tout particulièrement sur les qualités humaines. Se rendre utile quand un besoin d'aide se manifeste, exprimer ses sentiments, sont des choses qui ne s'adressent pas seulement aux filles. S'affirmer quand il le faut, prendre des risques, entrer en compétition avec d'autres lorsque le but de la compétition est valable ne sont pas des choses auxquelles nous devrions nous attendre de la part des garçons seulement. Être dur, être doux, être actif et être passif, prendre des initiatives, suivre les autres – ce sont des caractéristiques humaines desquelles, ni le sexe féminin, ni le sexe masculin n'a le privilège exclusif. En définitive, lorsque les enfants deviendront adultes, ils auront des rôles différents à jouer dans la société, mais ce rôle ne doit pas être déterminé d'avance par des stéréotypes à l'égard de ce qui est masculin ou féminin, mais par ce qu'ils sont capables de faire le mieux en tant qu'êtres humains et ce qui doit être fait.

l'influence des pairs

Cependant, les enfants apprennent non seulement des parents et des enseignants, mais aussi de leurs semblables. Une étude remarquable par Raphaela Best intitulée «We've All Got Scars» (28) traite de l'influence des pairs dans une école élémentaire des États-Unis. Le livre est basé sur une observation de participation intensive dans une école élémentaire d'une communauté de gens à l'aise durant les années 1973 à 1977. «L'observation de participation» signifie que l'observateur participe aux activités du groupe et observe en même temps, essayant d'être suffisamment détaché pour être capable d'interpréter ce qu'il observe. Il doit avoir un rapport de confiance avec ceux qu'il observe, pour que ces derniers poursuivent normalement leurs activités sans être gênés par la présence de l'observateur.

problèmes de lecture et la pression des pairs

Best possède une grande expérience de spécialiste de la lecture. Elle entreprit la recherche parce qu'elle croyait que d'une certaine façon, qu'elle ne pouvait encore définir, un rapport existait entre d'une part, le taux beaucoup plus élevé de difficultés de lecture chez les garçons et, d'autre part, la pression exercée par les pairs. Les données qu'elle recueillit firent la lumière sur ce rapport qui l'intéressait et permirent beaucoup d'autres constatations. Elle découvrit qu'au cours des premières années de l'école élémentaire, l'influence des pairs sur la performance scolaire dans la salle de classe se manifestait seulement chez les garçons. Elle constata que cela provenait du fait qu'il existait parallèlement au programme scolaire – lecture, écriture, mathématiques – un second programme qu'elle appela: le programme de socialisation en fonction du rôle sexuel. Les garçons doivent apprendre à être des garçons et les filles doivent apprendre à être des filles. Tandis que les enseignants imposent leurs propres attentes, les enfants eux-mêmes découvrent ce que l'on attend d'eux en puisant à différentes sources.

programme d'études et programme orienté sur le rôle masculin/féminin

exigences excessives envers les garçons

Best constata que l'on avait des exigences excessives pour que les garçons deviennent des «hommes instantanés». Pour arriver à atteindre ces attentes, ils s'encourageaient mutuellement. Dès la troisième année, «un club» exclusif s'est formé où n'étaient admis que les garçons remplissant certains critères. Les exclus se faisaient appeler, pleurnichards: on les avait vus jouer avec les filles, ils étaient trop doux et avides d'aider les enseignants, on trouvait qu'ils n'étaient pas assez durs et évitaient les bagarres. Les garçons faisant «partie» du club, se conformaient entièrement à l'image «macho». Les garçons exclus cherchaient désespérément à se lier d'amitié avec ceux d'entre les membres qui les avaient exclus. Les garçons exclus étaient aussi les plus faibles en lecture. On peut se demander si les garçons se faisaient refuser au club parce qu'ils étaient faibles en lecture ou, inversement, s'ils sont devenus faibles en lecture parce qu'ils étaient rejetés. Ce qui semble s'être produit ici, c'est qu'en première et deuxième année, ils étaient parmi les plus faibles en lecture, mais néanmoins, ils firent des progrès. Lorsqu'ils étaient rejetés par leurs pairs en troisième année, non seulement ils ne firent pas de progrès, mais ils abandonnèrent tout effort. De

conséquences du rejet des garçons par leurs pairs

plus, ils adoptaient à ce stade, des comportements anti-sociaux: voler, tuer des oiseaux et des poissons et exprimer de la joie de les voir mourir, lancer des pierres au passage d'un train et atteindre un passager et s'écrier: Regarde ça, si c'est amusant!

les pressions des pairs exercées sur les filles

Best découvrit qu'en ce qui concerne les filles, les attentes en fonction du rôle sexuel étaient moins accablantes pendant les premières années de l'école élémentaire. Les pressions exercées par les pairs créèrent des problèmes un peu plus tard, à partir de la quatrième année. Cette observation semble confirmer ce qu'ont également remarqué des enseignants perspicaces ici au Canada.

Cette étude illustre bien, une fois de plus, à quel point les aspects social, affectif et intellectuel du développement sont étroitement liés.

la diversité ethnique, culturelle et raciale au Canada

Il existe au Canada une grande variété de groupes appartenant à des ethnies et des races différentes. Il y a aussi de nombreux immigrants arrivés récemment en provenance de pays très divers. Les Canadiens sont fiers de conserver une mosaïque culturelle plutôt qu'un «creuset des immigrants» et les groupes culturels jouissent de l'appui officiel pour conserver leur patrimoine, s'ils le désirent. La diversité, néanmoins, ne peut faire la force que par la compréhension mutuelle des personnes de cultures différentes. En Alberta tout particulièrement, il y a lieu de s'inquiéter actuellement de l'étendue de préjugés et de discrimination à l'égard des groupes minoritaires, tout spécialement des personnes qui présentent physiquement des traits caractéristiques visibles; soit qui, par leur façon de se vêtir sont facilement identifiées comme faisant partie de minorités, notamment les immigrants du Pakistan, de l'Inde, d'autres pays d'Asie, des Caraïbes et d'Afrique. Les préjugés de race ont des racines complexes et on ne suggère pas de trouver toutes ces racines au cours des premières années du développement de l'enfant. Néanmoins, les parents, les personnes qui s'occupent des enfants et les éducateurs de maternelle doivent réfléchir sur la manière dont les enfants prennent conscience des différences au

préjugés raciaux

niveau des groupes et des races et comment se forment leur perception de soi et la perception d'autrui.

émergence de la prise de conscience chez les enfants, des différences raciales fondées sur la couleur de la peau

Aussi longtemps que les enfants vivent toutes leurs expériences au sein de la famille, ils ignorent que dans d'autres foyers et familles, les choses se passent différemment. Ils ne sauront pas non plus qu'il y a des enfants qui sont différents d'eux, par des caractéristiques aussi visibles que la couleur de la peau. Beaucoup de recherches ont été faites aux États-Unis sur la prise de conscience chez les enfants des différences de races fondées sur la couleur de la peau (29). L'enfant blanc est conscient de la couleur différente de l'enfant noir, et l'enfant noir est conscient de la couleur différente de l'enfant blanc. Il a été démontré que les enfants prennent déjà conscience de ces différences entre l'âge de trois à cinq ans, et parfois même plus tôt. Cette prise de conscience s'accompagne de sentiments envers la personne de couleur différente et aussi de sentiments envers soi. Les enfants semblent saisir les signes non verbaux qui leur parviennent des adultes qui les entourent: il suffit de l'expression du visage ou du ton de la voix pour indiquer si l'adulte approuve ou désapprouve ou qu'il est simplement neutre. C'est ainsi que l'enfant peut déjà développer une orientation négative, avant même de connaître par expérience les personnes faisant partie de groupes de race différente. Lorsque des adultes ont de forts préjugés, leur manière de s'exprimer trahira leurs sentiments et il est probable qu'ils n'admettent pas que leurs enfants jouent avec ceux du groupe de race différente. Lorsque vient le temps d'entrer à l'école, les enfants auront acquis des attitudes qui reflètent, en général, les attitudes transmises par les personnes de leur entourage.

influence des adultes sur les attitudes raciales

les différences de l'image de soi suivant que l'enfant appartient à un groupe majoritaire ou minoritaire

Des différences existent cependant entre les perceptions chez les enfants du groupe majoritaire et ceux du groupe minoritaire. En général, c'est le groupe majoritaire qui a des préjugés contre le groupe minoritaire. Ces préjugés peuvent affecter profondément l'image de soi chez les membres du groupe minoritaire. On trouvait fréquemment dans les études américaines, avant les années 1960, que les jeunes enfants noirs faisaient beaucoup de ces mêmes remarques désobli-

geantes à propos des noirs que le faisaient les enfants blancs. Être blanc était souhaitable; être noir ne l'était pas. Par ailleurs certains enfants noirs ne s'identifiaient pas nettement à leur groupe parce que, semble-t-il, ils avaient adopté des stéréotypes négatifs concernant leur race. La recherche a démontré que lorsque les enfants devaient choisir entre des poupées noires et des poupées blanches, en réponse à la question suivante: «Donne-moi la poupée qui te ressemble,» un tiers des enfants noirs choisissaient la poupée blanche. Le fait de ne pouvoir distinguer la différence de race en fonction de la couleur n'en était pas la cause, car plusieurs études ont démontré que les enfants noirs prenaient conscience des différences de race plus tôt que les enfants blancs. Ils semblaient avoir une plus grande sensibilité aux connotations négatives du fait d'être noir et dès lors, ils n'étaient pas très empressés à s'identifier comme tels. Il faut noter cependant qu'une recherche plus récente aux États-Unis montre que les enfants noirs n'acceptent plus aussi facilement les stéréotypes concernant leur race. Des mouvements volontaires pour une conscientisation des noirs – leur faire prendre conscience de leurs propres «racines» et de leur pouvoir d'influencer les décisions politiques et créer des répercussions sur le développement économique – furent à l'origine de ce changement. Le slogan bien connu «Black is beautiful» n'était pas une déclaration de fait mais un impératif à suivre. Sans aucun doute, bon nombre de blancs ont aussi changé leur manière de percevoir les noirs. Ainsi, l'éducation peut et doit jouer sa part dans les relations entre les races.

les changements dans les stéréotypes raciaux aux États-Unis

les enfants appartenant à des groupes minoritaires en Alberta

Il faut être prudent de ne pas généraliser et appliquer à la situation en Alberta, la recherche effectuée aux États-Unis, parce que les conditions en Alberta sont certainement différentes, mais il existe néanmoins des parallèles. Une petite fille de famille indienne d'Asie, récemment établie à Edmonton est rentrée chez elle, venant de la maternelle l'air triste. Embrassant sa grand-mère, elle lui dit: «Pourquoi ma peau est-elle si colorée? Pourquoi ne suis-je pas aussi jolie que les autres enfants?» Les enfants provenant de minorités se rendent très vite compte de beaucoup d'autres différences en plus de la couleur qui les séparent ainsi que leurs familles de la majorité. Lorsque ces enfants commencent à jouer de plus en plus à l'extérieur avec d'autres enfants,

et visitent d'autres foyers, ils remarquent, par exemple, que la nourriture qui est servie est différente, que ni les parents ni les enfants de l'autre famille ne comprennent la langue parlée par la famille de groupe minoritaire ou encore que beaucoup de familles fêtent Noël tandis que chez eux, on ne le fait pas. De plus en plus, les enfants des familles minoritaires s'aperçoivent que d'une certaine manière, leur famille est différente des autres. Deux mondes sociaux commencent à apparaître: un premier monde, celui du réseau familial, et un monde plus vaste qui ouvre de nouvelles et intéressantes possibilités et auquel les enfants des minorités, vivant en Alberta, veulent appartenir également. Au moment où ces enfants arrivent à la maternelle ou à l'école élémentaire, des tensions peuvent déjà exister entre le besoin et le désir d'appartenir à l'un de ces mondes et le besoin et le désir d'appartenir à l'autre.

deux mondes sociaux: des tensions possibles

Deux études récentes de familles d'immigrants en Alberta nous éclairent sur la façon dont les enfants de minorités ethniques vivent le fait «d'être différent». La première décrit des immigrants coréens dont les enfants fréquentent actuellement l'école élémentaire (30). La deuxième est une étude globale de familles d'immigrants allemands venus en Alberta au cours des années 1950. Il s'agit d'une analyse en profondeur «Growing Up Canadian» (31) qui contient des renseignements sur l'ensemble des expériences scolaires des personnes interrogées malgré que, par le souvenir, les Corées peuvent être considérés comme minorité visible alors que ce n'est pas le cas pour les Allemands. Dans ces circonstances, ce qui frappe, c'est la quantité d'expériences semblables chez les enfants coréens et allemands à l'effet «d'être différent» de la majorité ou du groupe principal. La description des deux études s'avère donc inutile, ici, et nous nous limiterons à examiner l'étude des enfants coréens.

«être différent» deux études albertaines

Dans toutes les familles coréennes, on parlait le coréen et les parents voulaient que leurs enfants gardent la langue maternelle. Les enfants parlaient toujours coréen à leurs grands-parents, mais en s'adressant à leurs parents ils s'exprimaient parfois en anglais. À l'extérieur du foyer, les enfants en général ne voulaient communiquer avec leurs

frères et soeurs qu'en anglais. Parmi les raisons invoquées pour ne pas vouloir parler coréen avec d'autres enfants coréens à l'école, il y avait: «Les autres enfants se moquent de nous, si l'on parle coréen!» et «Ça fait drôle de parler coréen avec ses amis coréens à l'école». Dans les endroits publics, tels que les centres d'achats, ils se sentaient gênés aussi de parler coréen avec leurs amis coréens. Ils avaient des sentiments ambigus quand il s'agissait de parler en coréen avec leurs parents lorsqu'ils allaient faire les courses, et la plupart du temps, ils évitaient de le faire.

implications scolaires

De telles conclusions sembleraient contredire certains conseils donnés aux enseignants dans le «Guidelines for English as Second Language Programming» (32) de 1982 publié par Alberta Education. Ces lignes directrices suggèrent, par exemple, aux enseignants de demander aux enfants d'apporter des objets qui rappellent leurs origines et de leur laisser expliquer ces choses à leurs camarades de classe; les enseignants sont aussi invités à mettre sur pied des clubs internationaux et à organiser des soirées culturelles. On pourrait soutenir que ce genre de programmes puissent intimider les enfants, qui font tout ce qu'ils peuvent pour ne pas attirer l'attention sur eux, comme étant différents de la grande majorité des enfants. Pourtant ces conseils semblent valides car des événements de ce genre, planifiés et réalisés avec soin, non seulement aideraient les enfants de groupes minoritaires à se sentir à l'aise dans leur identité culturelle, mais pourraient devenir une expérience enrichissante pour le reste de la classe. Cependant – et ceci est une mise en garde – il faut à l'enseignant beaucoup de sensibilité et d'imagination pour exécuter ceci de manière à ne pas gêner les groupes minoritaires en attirant l'attention sur ces derniers.

implications au niveau de la maternelle

Au niveau de la maternelle, la situation est tout à fait différente parce que les enfants de cet âge sont en général très heureux de raconter leurs expériences. En laissant les enfants des groupes minoritaires parler de leurs origines et en leur laissant apporter des objets qu'ils chérissent dans la famille, on peut les aider à un âge très jeune à se sentir spécial plutôt qu'inférieur. La vie à la maternelle offre de nombreuses occa-

sions, organisées et improvisées, pour ouvrir d'autres mondes aux enfants: le simulacre et l'interprétation des rôles et les contes. Au sujet des contes, un(e) éducateur/éducatrice de maternelle avisé(e) peut s'inspirer des traditions littéraires et orales autres que les européennes et parmi les histoires à lire ou à raconter aux enfants, en inclure certaines puisées dans d'autres cultures. Il existe des légendes indiennes et des contes du folklore africain, pour n'en citer que deux, dans un vaste choix, qui feraient certainement la grande joie des enfants.

les enfants comme participants actifs dans le monde

En terminant, nous devons nous rappeler que les enfants de tout âge, y compris ceux de l'âge pré-scolaire, font partie du même monde réel en lequel les adultes placent leurs espoirs et leurs craintes. Et, comme nous l'avons constamment souligné, ils sont des participants réagissants d'un monde commun. Le mieux que nous puissions faire, à ce point, c'est de citer Lea Dasberg, une professeure de Hollande, qui a écrit un livre intitulé: «Bringing Up Children by Keeping Them Down (33)». Dans un récent article, elle écrit: «Et comment les enfants voient-ils le monde réel? Cela dépend comment les adultes leur montrent le monde.» Elle retrace pour nous, du début du dix-neuvième siècle, dans des familles de l'aristocratie et des classes moyennes, et à partir de 1900, pour la plupart des enfants des pays occidentaux, à quel point le monde de l'enfance était séparé de celui des adultes:

> «Il fut une époque pendant laquelle, nous les adultes, nous ne montrions pas du tout le monde aux enfants, de crainte qu'il ne leur soit trop difficile de le comprendre, trop cruel, trop menaçant . . . Nous avons donné forme à un monde de l'enfance, un monde de jouets et de nannies et de livres spécialement écrits pour les enfants, leur parlant seulement d'enfants, et jamais de la douleur, de la mort, de la pauvreté, de la guerre, de la maladie, des prisons, de la sexualité, de la cruauté et de tous les autres ennuis du monde des adultes. Nous gardions les enfants dans les pouponnières commes des plantes fragiles, qui ne pouvaient supporter l'orage, la grêle, le froid, et la pluie en plein air . . . Les parents et les enseignants s'accordaient au «langage» des élèves, à les traiter selon «leurs» codes, à leur raconter des histoires qui entretenaient «leurs» fantaisies; ils ne leur présentaient rien ayant trait aux sentiments d'adultes, aux émotions d'adultes, aux craintes d'adultes et aux problèmes d'adultes. J'explique dans mon livre, comment la puberté en tant que période de temps distincte dans la vie, remplie de problèmes et le «Weltschmerz» ont commencé à exister à cause de cette manière enfantine de procéder, tellement

> éloignée de la réalité et aussi, parce que les jeunes adolescents âgés de 13 à 17 ans devaient soudainement affronter cette réalité, alors qu'ils n'avaient pas été conscients de son existence durant leur vie passée.» (34)

orientation des enfants vers l'avenir

Comme nous l'avons souvent répété, les enfants sont empressés de connaître le monde et de le comprendre. Beaucoup d'enfants pensent, rêvent et parlent de leur avenir: de ce qu'ils vont faire demain, l'année prochaine, quand ils seront plus grands, et le jour où ils seront grands. Mais que se passe-t-il si le monde réel des adultes n'a aucun sens pour eux?

fuite devant le monde réel des adultes

Dasberg nous parle de trois réponses qui sont très courantes chez les adolescents et que l'on observe de plus en plus chez les personnes beaucoup plus jeunes: se réfugier dans la drogue, l'alcool, le mysticisme et les cultes et s'en aller vers le suicide. Nous parlerons ici de l'une d'elles seulement, c'est-à-dire, le suicide.

les suicides d'enfants

refus de grandir

Le phénomène du suicide a toujours été associé aux adultes et à un degré moindre, aux adolescents. Au cours des vingt dernières années, le suicide est devenu plus fréquent chez les adolescents et les enfants âgés de dix à quatorze ans; les récents rapports de suicide chez les enfants d'âge pré-scolaire sont affolants. Plusieurs raisons différentes sont la cause de suicide chez les enfants. Selon Dasberg, la raison principale du nombre croissant de suicides chez les jeunes enfants est leur perception d'un monde sans raison d'être, sans but, et condamné. Ils repoussent ce monde d'adultes dans lequel ils sont appelés à grandir parce qu'ils ont le sentiment que ce monde est mauvais et qu'il ne leur apporte aucun espoir. Dasberg cite un spécialiste du suicide d'enfants, en ces mots: «Devenir adulte est la dernière chose que veulent ces jeunes personnes, . . . car le monde «réel», tel qu'ils le voient, ne les intéresse nullement.» «On entend souvent les enfants d'aujourd'hui s'exprimer ainsi: «Je ne veux pas devenir grand!» Ceci semble être un phénomène nouveau. Toutefois le film *The Tin Drum*, inspiré du roman de Guenther Grass, publié en 1959, lui donne une expression de symbole allégorique, dans la vie du personnage principal qui, en

tant que petit garçon de trois ans, décide de ne pas grandir parce qu'il ne peut affronter le monde des adultes. Par un acte de pure volonté, il réussit à demeurer un nain et développe une force terrifiante capable de faire voler du verre en éclats, en poussant des cris déchirants. Il utilise sa force pour dominer les adultes.

angoisses des enfants et réponses des adultes

Cependant, en dehors du monde de la fiction, les enfants ne possèdent pas cette force pour dominer les adultes. Ce qui complique leur situation, c'est qu'ils ne peuvent pas exprimer par des mots leurs angoisses cauchemardesques. À leur tour, les parents et les personnes qui ont la garde d'enfants souvent ne tiennent pas compte de l'angoisse des enfants dont ils s'occupent. S'ils remarquent leurs angoisses, il se peut qu'ils ne les prennent pas assez au sérieux.

ce que parents et enseignants peuvent faire

Que peuvent faire les parents et les enseignants? Tout d'abord, ils doivent se rendre compte que les enfants, aujourd'hui, sont exposés à tant de sources d'information qu'il est impossible de leur cacher – même s'il était souhaitable de le faire (ce qui n'est pas le cas) – la dure réalité d'un monde dans lequel il y a le chômage et la faim, où les enfants sont enlevés, et des actes de terrorisme sont commis, un monde où il y a des guerres, où l'on tue, où la pluie acide détruit les poissons et les forêts et où les gens vivent dans la crainte d'une catastrophe nucléaire. Même les enfants de deux ans peuvent saisir de la télévision et de la radio, des bribes d'information qu'ils ne comprennent pas, mais ce qu'ils attrapent est tellement chargé d'émotions que ça les incommode. Ensuite, les parents et les enseignants doivent aussi donner aux enfants la chance de pouvoir parler des informations et des impressions qui leur sont parvenues et répondre à leurs questions à un niveau approprié à leur compréhension. Les enfants et les adultes doivent partager la responsabilité de créer un monde dans lequel il y a l'espoir de survie et où la vie vaut la peine d'être vécue.

Pour résumer l'essentiel de cette étude, nous citerons une fois de plus Lea Dasberg, qui exprime une pensée reliée au paragraphe d'introduction, où le développement de l'enfant est défini comme dévelop-

pement humain et où l'enfance est une période de temps déterminée de toute la durée de la vie, de la naissance jusqu'à la mort:

> Elle dit:
>
> «Les enfants ne sont pas à mon point de vue, des êtres d'une espèce différente, mais des êtres humains, ayant les responsabilités d'êtres humains; ils sont seulement un peu plus petits, un peu plus faibles et ils possèdent un peu moins d'expérience et un peu moins de connaissance. Nous devons donc les faire grandir, les rendre plus forts, leur donner de l'expérience . . . Pour ce faire, nous devons les renseigner sur tout ce que contient le monde. Ce monde est également le leur . . .»

Références

1. Brim, O. G. *Education for Child Rearing.* New York: Russell Sage Foundation, 1959.

2. Bruner, Jerome S. *The Process of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.

3. Ripple, Richard E. and Verne N. Rockcastle. *Piaget Re-discovered.* Ithaca, N.Y.: School of Education, Cornell University, 1966.

4. Weikart, David. *An Economic Analysis of the Ypsilanti Perry Preschool Project.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 5, 1978.

   Weikart, David. *Young Children Grow Up: The Effects of the Perry Preschool Project Program on Youths Through Age 15.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 7, 1980.

5. Piaget, Jean. *Language and Thought of the Child.* La version française fut publiée en 1923.

6. Bernstein, Basil. Social structure, language, and learning. *Educational Research,* 3 (1961), 163-176.

   Bernstein, Basil. A critique of the concept of compensatory education. In Cazden, C. B., V. P. John, and D. Hymes (Eds.). *Functions of Language in the Classroom.* New York: Teachers College Press, Columbia University, 1972.

7. Smedslund, Jan. Piaget's psychology in practice. *British Journal of Educational Psychology,* 47 (1977), 1-6.

8. Newson, John and Elizabeth Newson. Intersubjectivity and the transmission of culture: One of the social origins of symbolic functioning. *Bulletin of the British Psychological Society, 28* (1975), 437-446.

   Trevarthen, Colwyn. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In A. Lock (Ed.). *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language.* New York: Academic Press, 1978.

9. Montagu, Ashley. *The Direction of Human Development.* London: Watts, 1955, p. 85.

10. Fischer, Kurt W. and Arlyne Lazerson. *Human Development: From Conception Through Adolescence.* New York: W. H. Freeman, 1984, pp. 262-275.

11. Sameroff, A. J. and M. J. Chandler. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz (Ed.). *Review of Child Development Research.* Chicago: University of Chicago Press, 1975.

12. Quoted in James Britton. *Language and Learning.* Allen Lane: The Penguin Press, 1970, pp. 94-95.

13. Britton, James. *Language and Learning.* Allen Lane: The Penguin Press, 1970.

14. Weir, Ruth. *Language in the Crib.* The Hague: Mouton, 1962.

15. Navarra, John G. *The Development of Scientific Concepts in a Young Child.* New York: Teachers College Press, 1955. See also W.H.O. Schmidt. *Human Development: The Human, Cultural, and Educational Context.* New York: Harper Row, 1973, Chapter 5.

16. Schachtel, Ernest G. *Metamorphosis.* New York: Basic Books, 1959.

17. Bruner, J. S., A. Jolly, and K. Sylva (Eds.). *Play: Its Role in Development and Evolution.* London: Penguin, 1976.

18. Barritt, Beekman, Bleeker, and Mulderij. The World Through Children's Eyes: Hide and Seek and Peekaboo. *Phenomenology and Pedagogy* (University of Alberta). 1:2 (1983), 140-161.

19. Dickson, V. E. What first grade children can do in school as related to what is shown by mental tests. *Journal of Educational Research,* 11 (1920), 475-480.

20. Morphett, M. V. and C. Washburne. When should children begin to read? *Elementary School Journal,* 31 (1931), 496-403.

21. In England, where streaming by age ability was the accepted practice from the 1930's to well into the 1970's, the same change has occurred. See Kelley, A. V. *Mixed Ability-Grouping,* London: Harper Row, 1978.

22. A brief account of this research appears in E. M. Hetherington and Ross D. Parke. *Child Psychology, a Contemporary Viewpoint.* 2nd Ed. New York: McGraw-Hill, 1979, pp. 150-153.

23. A brief review of the research carried out by Epstein and others (including critics of Epstein) appears in Fischer and Lazerson. *Human Development.* 1984, pp. 574-575 (#10 above). For a comprehensive treatment, see *The Seventy-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II.* University of Chicago Press, 1978.

24. Sperry, R. W. The great cerebral commissure. *Scientific American,* January 1964, 42-62.

Gazzaniga, M. S. The split brain in man. *Scientific American,* August 1967, 24-29.

Kinsbourne, M. *Asymmetrical Function of the Brain.* Cambridge University Press, 1978.

25. McCarthy, Bernice. *The 4 MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques.* Oak Brook, Illinois: EXCEL Inc., 1980.

26. Donaldson, Margaret. *Children's Minds.* Fontana Books, 1978.

27. Leeper, S. H., D. S. Skipper, and R. L. Witherspoon. *Good Schools for Young Children.* 4th Ed. New York: MacMillan, 1979. (See Chapter 2.)

28. Best, Raphaela. *We've All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School.* Bloomington: Indiana University Press, 1983.

29. Milner, David. *Children and Race: Ten Years On.* London: Ward Lock Educational, 1983.

30. Seif, Bishara. *Mother Tongue Usage and Attitudes Towards Preservation within Korean Families in Canada.* M.Ed. Thesis, University of Alberta, 1984.

31. Forchner, Gisela. *Growing Up Canadian: Twelve Case Studies of German Immigrant Families.* Ph.D. Thesis, University of Alberta, 1983.

32. Alberta Education. *English as a Second Language/Dialect (ESL/D), Guidelines and Suggestions for the Administration and Organization of Programs.* Language Services Branch, 1982.

33. See Lea Dasberg. *Grootbrengen door Kleinhouden als Historisch Verschijnsel,* Amsterdam: Meppel, 1980.

34. Dasberg, Lea. Pedagogy in the shadow of the year 2000. *Phenomenology and Pedagogy* (University of Alberta), 1:2 (1983), 117-126.


N.L.C. - B.N.C.
3 3286 07284550 2